Attention : **extrait** d'une intervention d'Hervé de Monplanet IPR IA d'arts plastiques proposée lors de l'Université d'Été 1995. Cette partie de l'argumentation est précédée d'une description de deux observations de cours d'arts plastiques.

Questions

Une première question vient à l'esprit : si ce sont des cours dans un cadre d'enseignement général, qu'y apprend-on ? Et ***en quoi ce que l'on apprend a-t-il une dimension artistique ?*** Je le formule autrement : ***comment, dans le cours, va se jouer l'articulation au champ artistique ?*** (Le terme d'articulation est mis à toutes les sauces aujourd'hui, et c'est un peu inquiétant car cela peut faire perdre ce qui est important : on articule tout maintenant, des tas de choses, mais il y a des articulations qui sont sémantiques, d'autres qui sont mécaniques. Articuler ce n'est pas mettre simplement une rotule et permettre que "ça fonctionne". Articuler, c'est mettre en liens, et du point de vue de l'intelligence c'est établir des liens, ***c'est créer une dynamique***). J'en reviens au cours d'arts plastiques, à l'articulation avec le champ artistique dans le cours d'arts plastiques. Il est bien clair que ce n'est plus en termes de résonances superficielles que se pose cette question : il s'agit de repérer ***comment le champ artistique nourrit le cours, j'allais même dire comment le champ artistique à la fois fonde et justifie le cours ?*** Justifier non pas au sens informatique du terme, mais bien au sens de donner une raison (et dans ce cas je prends le mot raison, presque au sens mathématique, c'est-à-dire qui permet la récurrence). C'est à dire par hypothèse, comment il va permettre d'accéder non pas à des savoirs de type histoire de l'art mais à des comportements ou même des postures, et, à travers cela a une culture construite, utilisable, qu'on est capable de remettre en jeu, dont on est capable de faire évoluer et transformer les éléments. Comment la question des références se pose-t-elle ici ? On ne répondra pas qu'il n'y en a pas. Vous êtes tous suffisamment fins pour vous rendre compte qu'il y avait des références. Mais alors à quoi servent-elles, si elles ne sont pas nommées ? Ou encore, est-ce qu'il suffirait de dire "Tony Cragg", ou "Support-Surface", pour que ça fonctionne ? Ou pour dire c'est un cours "en référence à". Ces questions, je vais essayer de les travailler à travers une sorte de déclinaison sur trois termes simples.

Analyse - Hypothèse

Si on est dans le cadre d'un enseignement général, cela signifie qu'on enseigne, donc cela correspond par définition à un apprentissage pour l'élève. Et notre enseignement est un enseignement artistique. Mais cette évidence ne va pas de soi. Nous travaillons dans un milieu institutionnel - l'école - où ce que l'on attend de nous dans les collèges, ne correspond pas à ce qui se passe réellement. En terme d'apprentissage, il s'agirait d'apprendre quelque chose qui permettrait ensuite de se débrouiller, d'être capable de rentrer dans une véritable pratique. Mais sur le terme de pratique, il y a bien des compréhensions pesantes : apprendre le solfège et faire des gammes sont des apprentissages mais ne sont pas suffisants pour être au-delà de l'exercice et pratiquer au sens le plus fort. La pratique, ce n'est pas faire de la peinture au sens ou "je sais représenter un visage", "je sais manipuler une technique du cinquecento". Non, ce n'est pas ça, c'est autre chose. Et, je crois que tous ici, nous avons commencé à répondre à cette question.

Donc : ***il y a bien apprentissage, mais il ne se porte pas sur du factuel***, il va se jouer autrement, il se joue davantage au niveau des comportements. Pour qu'il y ait apprentissage il faut que le cours devienne une structure. Le mot structure, ici, ne renvoie pas à l'image de boites empilées, mais a l'idée de la dynamique d'une construction, qui fonctionne en termes d'éléments producteurs de sens et de déplacements.

Premier terme : *l'apprentissage repose sur le cours conçu comme structure.*

Deuxième terme : *cette structure n'a de sens que par rapport au champ artistique*. Il est illusoire de vouloir mettre en place des structures si on ne part pas du champ artistique, ce serait en quelque sorte des structures vides de ce qui les constitue comme structure. Ce n'est pas forcement dans une "transposition" entièrement connue et calculée - il faut bien transposer en effet - que se construit l'apprentissage des questions propres au champ artistique, mais dans un travail qui est presque de l'ordre d'un métabolisme, il faut qu'il y ait quelque chose qui se transforme pour que ces questions puissent ressurgir d'une autre manière, non formalisées devant les élèves.

Troisième terme : ***le champ artistique ne peut pas être transféré tel quel dans la classe***, et c'est bien ce sur quoi on bute en permanence dans les cours ; autrement dit, il ne suffit pas qu'il y ait, dans le cours, présentation d'une reproduction d'une oeuvre ou même d'une œuvre importée, ou tout un "chariot" de diapositives, pour qu'on ait touché à l'artistique. L'artistique fonctionne comme l'huile par rapport à l'eau : on croît y rentrer et en permanence on se retrouve sur les bords. Il n'y a jamais quelque chose qui se met à exister, à germiner, à se construire, à grandir de façon autonome. Il y a quelque chose de l'ordre de la force qui se met à habiter une forme (cette forme de l'inconscient, cette forme de l'idée) ; l'idée prend forme, elle est habitée par une force qui accélère les processus. ***En quelque sorte, c'est l'articulation avec le champ artistique qui tout à la fois suscite, construit, justifie et valide la structure***. C'est la cohérence interne du cours.

On le voit à tous les niveaux dans le travail que vous faites à partir du champ artistique pour arriver à la mise en place d'une situation d'enseignement : dans la manière dont vous faites que les élèves se mettent au travail, se mettent en situation et dont vous les laissez mettre en jeu quelque chose, qui n'est pas simplement une notion ou une règle à appliquer, mais une mise en oeuvre plus complexe, beaucoup plus complexe ; puis comment à partir de là, vous parvenez à faire nommer, à faire surgir quelque chose au niveau de la conscience.

Première phase : revenons aux deux cours (La première partie de l'intervention décrit ces deux situations de cours observées)

Dans le premier cours, la situation est créée avec des objets, le support-carton, le questionnement sur la couleur (*"peut-on apporter toute la couleur dans la classe ?"* Grande question pour des petits élèves de sixième.), la demande de classement. Les données apparentes de la situation sont là et les élèves sont rassemblés dans la situation, rassemblés comme on le dit en équitation, c'est à dire à l'écoute, prêts à agir entièrement disponibles, et vous savez tous qu'il y a des élèves qu'on n'arrive pas à rassembler. Vous le dites vous-même lorsque vous énoncez qu'avant d'enseigner il faut créer les conditions d'enseignement. Parfois toute une heure ne suffit pas à les créer, nous l'avons tous vécu, ne serait-ce que dans des classes de ces fameuses zones dites sensibles La mise en situation est comme une façon d'amener les élèves devant une entrée, sur une ligne de départ, avec des choses repérées, qu'on peut appeler des données, données à partir desquelles on va problématiser, à partir desquelles un problème va se construire ***Pour l'élève, la situation est un ensemble de données qui s'établissent dans une relation active*** ; les raisons de ces données, il n'a pas besoin de le savoir, *"ce n'est pas son problème"* comme on dit, c'est celui du professeur, du pilote. Pour le professeur, et pour l'observateur que je suis, la situation n'est pas gratuite, elle renvoie - ou devrait renvoyer - au champ artistique. ***C'est la relation au champ artistique qui active les données***.

Dans le deuxième cours, le travail d'installation est un vrai travail, dans lequel il s'est passé quelque chose. Peut-être qu'un observateur ne connaissant rien du point de vue de la discipline n'y verrait pas de travail, ni de production. Il y a travail dans la mesure où ***quelque chose met les élèves dans un mouvement qui n'est pas entièrement dirigé et conduit par le professeur, mais ouvert par le professeur***. Le professeur, lui, est parti d'un certain nombre de repères trouvés dans les oeuvres ; les élèves, eux, sont partis des données vers quelque chose qu'ils ne connaissent pas. Dans ces deux cours, on a vu que les références choisies par les professeurs ne sont pas nommées ; par contre on repère des données, qui prennent leur sens dès lors qu'elles *"s'enracinent dans le champ"*.

Deuxième phase

Autre travail sur ces données qui va mettre des choses en jeu, autre question : qu'est-ce qu'on repère dans les cours ?
On repère dans le cours de sixième une superposition de choses, il y a glissement, un peu comme des plaques qui jouent, on est déjà dans une "mise au travail", sans y être tout à fait. On est encore dans une mise en place d'une situation. La première demande est : "il y a des clairs il y a des foncés", rebond sur la phrase de l'élève. Aux élèves de commencer à rentrer dans une réflexion et en même temps de continuer à construire les données.
Question: est-ce que chaque phase d'un travail, au sens où on l'entend, ne construit pas des données pour l'élève ? Cela permettrait de saisir ce que pourrait être ***une pratique dans sa dimension dialectique***. Quelque chose - qui est un travail - permet de mettre en place des données ; ces données, a un moment, pour des raisons x ou y ... ou par hasard, de manière consciente ou par télescopage ***ces données arrivent à la conscience***. Elles deviennent à ce moment là, pour l'élève, ***des données "construites"***, des données dont il se sert pour aller plus loin. C'est un processus que j'observe dans ce cours c'est la fonction de cet outil de travail qu'on pourrait appeler "parcours". Parce qu'il y a un problème de classement d'objets (classement où il y a des choix) l'élève est obligé d'opérer des choix, des choix à plusieurs niveaux, en terme d'articulation. Dans le premier temps on voit très nettement que les élèves se rendent compte que les critères choisis ne fonctionnent pas par rapport à leur "collection". C'est une première étape. Parce qu'ils ont une frustration, une partie des élèves font cette étape comme on fait halte. Un critère doit être pertinent, c'est à dire qu'il doit pouvoir rendre compte de ce que j'ai trouvé, et le critère pertinent n'est pas forcement trouve du premier coup. Lorsque les élèves discutent d'un agencement, la forme matérielle, la taille, interviennent avec la couleur, ils cherchent et ils s'engagent dans une opération complexe dans laquelle il ne s'agit pas de focaliser sur la couleur mais sur bien d'autres éléments. En particulier le non-dit, le non repérable immédiatement ; autre chose commence à se nouer.

Des éléments de réflexion

Je suis allé en chercher dans une interview de Tony Cragg (Beaux-Arts , mai 88, n° 57) il situe tout d'abord son problème, la génération d'Arte pavera, les déchets, l'art des rouleaux compresseurs .... *« Pour un artiste, s'identifier à un matériau n'a plus aucune sorte d'intérêt ... pour moi, j'ai été identifié aux plastiques »* et il dit également que ce qui l'intéressait c'était de travailler avec les matériaux, avec du réel, et un réel qui ne renvoyait pas simplement à la culture mais aussi à la nature, avec la dimension écologique, la dimension critique par rapport à un mode de production qui rejette, qui pollue. A partir de tout cela, interrogé sur la nature, la qualité du monde qu'on va donner à nos enfants, petits enfants, il dérive sur le problème du "non artistique" dans l'art, la position de l'art par rapport à des questions qui sont des questions ontologiques. On n'est plus dans des problèmes plastiques bien identifiés mais dans des problèmes qui glissent les uns sur les autres, interfèrent, germinent, qui ont des extensions, des éruptions*... « J'ai été donc identifié au plastique, ça renvoie à la spécificité »* et il ajoute *« le plastique considéré comme déchet, comme matériau au relief étonnant, puis comme potentiel commençant à raconter des histoires [....] de l'état de déchet, par une longue transition, ce matériau est parvenu à quelque chose qui pourrait avoir une signification ».*
Je ne sais pas si le professeur avait clairement le souvenir de ces phrases mais cela ne me surprend pas qu'elle renvoie ce travail, d'une manière presque "naturelle" à ce texte. On voit bien la fonction assignée a cette séance, on voit bien qu'elle n'a pas pour objet d'apprendre à classer du plus clair au plus fonce même si Tony Cragg se dit *"fasciné par la science"* et que l'esprit d'analyse ne l'a pas quitté. C'est intéressant parce que cela signifie que cela s'inscrit dans sa manière d'aborder les choses pour lui, en tant qu'artiste et que pour l'enseignement, cela peut s'inscrire dans une démarche artistique où classer, trier, constituer une taxonomie sont des opérations qui *"font voir"* les liens. Ces opérations n'ont pas pour but de ranger les objets dans des cases pour les retrouver, mais ont pour visée de permettre de comprendre comment les choses entretiennent des relations, comment il est possible de construire ces relations. ***On sépare pour mieux comprendre la liaison***. C'est une démarche intellectuelle qui consiste à séparer pour pouvoir ensuite rassembler et analyser ce qui est de l'ordre de l'entre-deux, la liaison, les relations. Si on prend les phénomènes dans leur globalité, on ne comprend rien.
J'en reviens à Tony Cragg. Il dit : *« Ce qui importe c'est ce moment ou les rebords de certaines choses s'animent de beaucoup de significations qu'elles n'ont pas dans le monde quotidien, c'est le cas par exemple sur un objet banal, une chaise, quand elle n'est plus exclusivement qu'un objet pour s'asseoir mais qu'autour de cet objet se constitue une sorte de nuage ou convergent toutes sortes de qualités (un nuage de significations comme on dit en linguistique un nuage sémantique) »* Et bien, dans ce collège difficile, j'ai vu des élèves, dont on disait qu'ils avaient de grosses difficultés d'expression, de compréhension, je les ai vus entrer dans ce travail sur les significations, entrer dans des nuages de significations. Ce qui, alors, paraît important, c'est de revenir sur ce qui permet d'établir cette situation. C'est-à-dire une démarche rigoureuse et qui respecte l'élève, qui ***ne confond pas apprentissage avec transfert massif - et mortel - de faits artistiques***. Pour employer une image un peu forte il ne faudrait pas que les élèves étouffent sous une "overdose" de présentation arbitraire de phénomènes artistiques. Vous en voyez bien le danger. Le premier risque est que les élèves soient saturés, non pas qu'ils ne peuvent plus être imprègnes comme des éponges, mais parce que *"ça ne passe pas"*. L'enseignement consiste à faire décortiquer, à ramener, à faire distinguer, à séparer en mettant des données à la disposition des élèves pour qu'ils puissent les construire comme telles et reconstruire les liens à leur manière, ceux dont ils sont à ce moment là capables, dont ils ont l'intuition, l'idée. Ce qui m'intéresse dans ce cours de sixième, c'est qu'ayant eu la couleur "bleu" comme demande, ils en soient venus à la question de l'organisation, des relations, espacements, matières ; ils y ont ***greffé leur propre compréhension des relations dynamiques***. Ce qui était posé sur les feuilles de carton n'était plus des objets banals, du plastique renvoyant à des phénomènes plastiques, mais pratiquement c'était le lieu de projection de leur compréhension de la vie.

Si je reviens maintenant a Lawrence Weiner que j'ai cite en début d'intervention - passons sur les revendications politiques de Weiner .... j'en retiens qu'il dit que toute pièce peut être refaite ce qui importe ce sont les mots et que toutes les éventualités se valent. Dans son travail, Weiner a de nouvelles positions qui consistent à construire un objet et à en rendre compte de manière paradoxale par un énoncé. La fonction de l'énonce est de faire aller au-delà de la prégnance des formes. Quand il dit qu'au fond, on peut traduire les mots dans une autre langue, avec bien sur les problèmes que cela pose, cela signifie qu'il est plus facile de nourrir l'imaginaire de

son interlocuteur, donc de lui donner un rôle, de le prendre en compte si on lui renvoie le mot : il se saisit du mot et le reconstruit à partir de qui il est. Il affirme qu'il y a moins de détours qu'en passant par la forme et, en plus, il dit jouer sur le double sens, le double langage, l'ambiguïté, la langue. L'énoncé à pour fonction non d'être un mode d'emploi mais quelque chose qui ouvre, dont chacun devient destinataire et propriétaire inventeur et même ... artiste.
Il me semble que lorsqu'un professeur a compris l'enjeu poétique (et politique) de la fonction critique que Weiner confère à l'énonce et que, dans sa pratique, l'énonce à ce type de fonction, c'est qu'il y a eu réellement transposition et que la manière dont Weiner travaille devient le référent de ce que le professeur met en place. La fonction qu'elle assigne à l'énonce *"la couleur objet"* est alors un relais pour l'imaginaire et non pour l'imagination : ***elle renvoie aux élèves en quelque sorte une responsabilité, celle de renouer les fils à leur manière***.

A Villeurbanne, il y a une oeuvre de Weiner qui se trouve sur un espace très précis, un secteur piétonnier, proche de la marie, du théâtre, etc ..., c'est *La Marelle* , il y a trois marelles inscrites par un ruban d'acier sur le béton (on peut y jouer, la terre, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, le ciel) et il y a l'énonce (en français, en allemand, en américain) et l'énonce est l'œuvre elle-même : *Deux grosses pierres déplacées ici et la entre les cieux et la terre.* Je ne parlerai pas de la dimension poétique. Weiner dit qu'il n'a pas de *« conversation avec le ciel »*, que cela ne l'intéresse pas. Ce qui l'intéresse, c'est la matérialité des choses et en même temps le langage, mais pas dans un aspect poétique où d'autres pourraient l'entendre. Ce que dit Weiner est intéressant par rapport à nos cours. Ses énonces ne sont pas des indications, ni des instructions pour fabriquer une pièce.
Est-ce qu'un professeur a le droit de dire à un élevé *"vous allez me faire ça ?"* Est-ce que le rôle du professeur n'est pas, d'une manière complexe d'abord dans l'invention et la présentation d'une situation comprise comme des rets, un filet, un réseau dans lequel l'élevé va venir non pas se prendre, mais tisser.

Premier point : ***la transposition qu'opère le professeur par rapport au champ artistique, sa manière de s'approprier et de remettre en jeu ce qu'il veut faire interroger, questionner par l'élève, c'est son oeuvre***. Le cours acquiert une nouvelle dimension. Le cours est le lieu de la pratique du professeur, et cette pratique là, est hautement artistique non pas qu'elle produise des oeuvres au sens le plus courant du terme, mais parce qu'elle fait oeuvre et elle est artistique parce qu'elle est fondamentalement singulière, fondamentalement liée au temps, inscrite dans le temps. Cela vous le savez tous, vous ne pouvez pas répéter, vous ne pouvez même pas vous copier vous-même ; vos cours ne peuvent pas être repris tels quels. A chaque fois, il faut recréer la question, lui redonner corps, redonner force à l'énoncé dans la classe, *ici et maintenant*, pas ailleurs, mais là, avec ces élèves là. C'est pour cela qu'on ne peut pas reprendre sans la repenser une situation de cours, elle n'est pas directement transférable.
Le deuxième point, ***est que le cours compris comme structure se nourrit du champ artistique***. Il ne peut y avoir de structure d'enseignement artistique qui ne soit nourrie, irriguée, confortée, par le champ artistique. Et sur ce point, il faut méditer : irriguer ne doit pas être compris comme le simple apport d'une substance, mais comme il en est du sang par rapport au corps, à la fois transformation et circulation.
Enfin, **troisième point,** ***le champ artistique n'est pas transféré tel quel, d'une manière évidente***. J'ai parle de Support/surface dans l'autre cours. Ce qui est fait n'est pas une "illustration" de Support/surface. Ce qui est fait c'est une "digestion" complète de certaines pratiques en particulier de Dezeuze, mais ce n'est pas une digestion "mécanique". Elle suppose aussi une réflexion sur d'autres référents dans le champ artistique. Qu'est-ce que c'est qu'une installation ? Qu'est-ce que c'est que faire rentrer quelqu'un dans une pratique l'amener à se saisir d'un espace ? Il ne faut pas confondre le travail de l'élève et le travail de l'artiste, il ne faut pas confondre une production d'élève et une œuvre : les conditions d'émergence ne sont pas les mêmes. Où sont les oeuvres, si les élèves ne font pas des oeuvres et ne peuvent pas non plus y être confrontés ? Dans un cas, c'est le FRAC qui permet la confrontation avec des oeuvres réelles. Je veux dire que c'est d'avantage par des rebondissements successifs que par l'utilisation d'une seule oeuvre que s'élabore cette "alchimie" qui induit l'artistique. Le cours est à la fois nourri du champ artistique et à la fois il le transforme le cours est un lieu de passage au même titre que Weiner assigne à l'œuvre une fonction de passage et de communication. Je terminerai là-dessus, tout en précisant que, dans tout ce que j'ai dit, en aucun cas il n'y a confusion, en aucun moment avec une activité de communication ou quoique ce soit qui renverrait à de la communication. Il y a 2 plans : le premier ou s'élabore la construction des idées : l'autre qui pourrait être rapporté à un échange, qui relevé de communication mais qui n'est pas de l'ordre du message. En aucun cas il ne s'agirait de faire comprendre à des élèves des messages hypothétiquement inclus ou enclos dans l'œuvre. Il y aurait tout a craindre d'un système qui confondrait la polysémie de l'œuvre à un discours distributeur de son message. (…)

Ces deux cours ne sont pas des modèles, ils ont comme tous les cours des aspects positifs et d'autres plus faibles. ***La dimension artistique ne va pas de soi, elle n'est pas donnée*** et n'est pas accrochée au simple fait de présenter une oeuvre. Cela relevé du formalisme de croire que montrer une oeuvre suffit à introduire la dimension artistique ; un formalisme pervers, car montrer une oeuvre comme isolée la masque. La dimension artistique ne se joue pas là, elle ne peut être isolée. Elle peut émerger si le professeur a pensé le cours plutôt en réseau, un cours c'est un moment, jamais complètement clos, un moment dans un réseau, mais le réseau n'existe pas de manière fixe, il est mouvant et c'est l'élève qui y construit au fur et à mesure sa propre relation. C'est là que le cours peut devenir quelque chose d'intéressant, le réseau peut devenir ce que l'élève est capable de construire ou ce qu'il voudra qu'il soit, le jour où il se rendra compte que dans le courant on peut aller plutôt par-là ou plutôt par-là, échapper à quelques tourbillons, en faire le tour sans toucher le bord, ni couler. Le cours peut, aussi être traversée d'un désert, désespérant. Cela arrive, on sort d'un cours, on est désespéré, on désespère de soi, des élèves, de la discipline … le cours d'après tout se passe de façon merveilleuse … donc, un cours ça n'est pas quelque chose de bien clos sur lui-même, un *"petit truc bien huilé",* il suffirait de répéter ceci pour que cela produise cela et que *"ça fonctionne".* Non, un cours ne peut pas être cela, si l'on veut qu'il soit autre chose qu'un acte répétitif. La relation que chaque professeur est à même d'établir avec le champ artistique est non seulement fondamentale et indispensable, mais elle est aussi fondatrice. Les références interviennent à tous les moments de la réflexion, elles interviennent autant dans la nature du travail mis en scène que dans la demande formulée, dans le choix des données, etc. C'est pour cela que j'insiste sur la dimension artistique - comme création - du cours, non pas parce qu'il y aurait une référence explicite, mais bien parce que le professeur rentre dans une démarche artistique lorsqu'il met en place une situation d'enseignement. La dimension artistique de notre enseignement se joue là, dans cette cohérence interne qu'apporte la relation à l'art d'un autre point de vue que formel, culturel et esthétique, la dimension artistique se joue dans le secret lien qui conduit votre travail avant, pendant et après la séance avec les élèves.